DOCUMENT RESUME

ED 368 180 FL 021 907

AUTHOR Holec, H.
TITLE Apprendre a apprendre les langues (Learning To Learn Languages).
PUB DATE Nov 92
NOTE 12p.; Paper presented at a Colloquium on Language and Business (Ghent, Belgium, November 20-22, 1992).
PUB TYPE Reports - Evaluative/Feasibility (142) -- Guides - Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher) (052) -- Speeches/Conference Papers (150)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Class Activities; Classroom Techniques; Educational Objectives; Educational Strategies; Foreign Countries; *Independent Study; *Learning Strategies; Second Language Instruction; Second Language Learning; *Second Languages; *Student Motivation; Student Role

ABSTRACT

The role of learning strategies in independent learning, particularly second language learning, is discussed. It is argued that "learning to learn" is a necessary, although not sufficient, condition for independent learning. It is also not innate, but must be taught. The learner must learn to define his objectives, accomplish them, evaluate progress, and manage learning processes. The objectives may be linguistic knowledge, sociocultural information, or development of specific abilities. "Learning to learn" can occur in a variety of ways: before beginning, after having begun, or parallel with the learning of the language itself; collectively or individually; extensively or intensively. Training in "learning to learn" involves becoming familiar with already internalized understanding, developing metacognitive awareness, and expanding on prior learning. Ten instructional activities designed to develop these skills and cognition in learners are described briefly. (Contains 6 references.) (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 368 180

LANGUE ET ENTREPRISE

GENT - 20-22 nov. 1992

APPRENDRE A APPRENDRE LES LANGUES

H. HOLEC

La notion d'"apprendre à apprendre" est une notion clé dans la réflexion sur un enseignement/ apprentissage de langue non-traditionnel, "alternatif", centré sur la responsabilité de l'apprenant plutôt que sur celle de l'enseignant. Pour bien la cerner, c'est-à-dire pour bien déterminer ce à quoi elle fait référence, et pour bien en analyser les implications méthodologiques, c'est-à-dire définir les contenus et les procédures de formation qui en découlent, il convient donc de la re-situer dans la perspective pédagogique où elle s'insère.

Fondamentalement, cette perspective "alternative" se différencie de la perspective "traditionnelle" par l'indépendance qu'elle accorde à l'apprentissage vis à vis de l'enseignement: alors que traditionnellement l'on considère que pour apprendre il faut faire l'objet d'un enseignement, l'on postule ici qu'il est possible d'apprendre sans enseignement.

Pour clarifier ce changement de paradigme, il suffit de comparer la manière dont se répartissent les responsabilités dans l'un et l'autre cas.

Dans un apprentissage "avec enseignement", c'est l'enseignant en face à face, ou le concepteur d'enseignement, qui détermine les objectifs d'apprentissage et les moyens à mettre en oeuvre pour les atteindre, qui définit les modalités d'évaluation de l'apprentissage, qui fixe les conditions dans lesquelles l'apprentissage sera réalisé par l'apprenant et qui gère à court, moyen et long termes le programme d'apprentissage. C'est lui le "décideur", qui peut également décider d'associer, et jusqu'à quel point, l'apprenant à ses prises de décision. Quant à l'apprenant, il est l'"exécutant", qui "fait" le programme qu'il a, ou non, contribué à définir.

Dans un apprentissage "sans enseignement", par la force des choses, c'est l'apprenant qui a la responsabilité de toutes les décisions concernant son programme d'apprentissage: c'est lui qui définit, réalise, évalue et gère son programme. Et le "décideur" qu'il est alors peut aussi décider de faire appel à une aide extérieure - conseiller d'apprentissage, matériaux

FL021907

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

H. Holec

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

didactiques, informant langagier - pour faciliter ses prises de décision (et non pas pour décider à sa place).

Dans le premier cas, il s'agit de l'apprentissage hétéro-dirigé (et de ses variantes) typique de l'enseignement/ apprentissage institutionnel. Dans le second cas, il s'agit de l'apprentissage auto-dirigé choisi par l'autodidacte "vrai" qui ne se contente pas de se procurer une méthode et de la faire conformément aux instructions des auteurs.

C'est donc dans cette perspective "alternative" que s'intègre la notion d'"apprendre à apprendre". En effet, la condition nécessaire sinon suffisante pour qu'un apprenant puisse apprendre de manière auto-dirigée est qu'il sache définir, réaliser, évaluer et gérer son apprentissage, qu'en d'autres termes il sache apprendre. C'est une capacité qui n'est pas innée, qu'il faut donc acquérir: il faut que l'apprenant apprenne à apprendre. Que doit-il apprendre, et comment peut-il l'apprendre ?

QUOI APPRENDRE

Pour définir en quoi consiste cette capacité d'apprendre, analysons, à titre d'exemple, ce qu'implique savoir déterminer un objectif d'apprentissage.

Pour se définir un objectif d'apprentissage, il faut savoir décrire ce qu'il y a à apprendre, c'est-à-dire savoir qu'un comportement langagier implique la mobilisation:

de connaissances linguistiques: vocabulaire, grammaire, prononciation, intonation, règles d'orthographe, mais aussi règles de construction d'un texte, règles conversationnelles, etc.;

de connaissances d'ordre socio-culturel: conventions qui régissent qui a le droit de dire quoi à qui, comment, dans quelles circonstances;

de capacités de compréhension et/ou d'expression orale et/ou écrite.

Ces connaissances et ces capacités, il faut savoir ce qu'elles représentent:

qu'est-ce que le vocabulaire (un sac de mots ?);

qu'est-ce que la "langue orale" et la "langue écrite" (la seule différence est-elle que la première est sonore et la seconde graphique et visuelle ?);

un texte doit-il uniquement répondre à des contraintes internes, et être linguistiquement correct, ou ne doit-il pas aussi satisfaire des contraintes externes, et être approprié;

qu'est-ce que comprendre (faut-il discriminer parfaitement la totalité de texte pour le comprendre de manière satisfaisante ?);

etc.?

Il faut également savoir que **le choix** d'un objectif est déterminé par les besoins de communication que l'on veut pouvoir satisfaire et, par conséquent, savoir comment se définissent ces besoins et savoir comment ils se traduisent en termes d'objectifs d'apprentissage.

Il faut enfin savoir mettre concrètement en oeuvre tous ces savoirs au moment de la définition des objectifs d'un programme d'apprentissage.

En d'autres termes, et d'une manière plus générale, la capacité d'apprendre implique la maîtrise d'un certain nombre de SAVOIRS et de SAVOIR-FAIRE que l'on peut catégoriser de la manière suivante:

des savoirs dans le domaine langagier: ce sont les savoirs dont il a en partie été fait mention ci-dessus dans l'analyse du cas de la définition d'un objectif d'apprentissage;

des savoirs dans le domaine de l'acquisition/ apprentissage:

qu'est-ce qu'acquérir une langue (s'agit-il simplement d'apprendre par coeur des mots et des règles, de remonter des réflexes mécaniques ?);

tous les apprenants utilisent-ils les mêmes stratégies d'apprentissage;

l'enseignement produit-il l'acquisition;

qu'est-ce qu'une évaluation interne et quelles sont ses fonctions;

qu'est-ce qu'être un apprenant (est-ce être un consommateur passif d'apprentissage ?);

quels types d'exercices peuvent être utilisés pour atteindre quels objectifs; etc.;

des savoir-faire dans le domaine de la méthodologie d'apprentissage; il s'agit, comme il a été dit, de savoir mettre en oeuvre ses savoirs, de savoir faire ce que l'on sait que l'on doit faire:

savoir analyser ses besoins (et non plus simplement savoir comment les analyser) et les traduire en objectifs;

savoir s'autoévaluer;

savoir choisir les supports et les activités appropriés aux objectifs poursuivis;

savoir gérer son apprentissage;

etc.

Une telle capacité d'apprentissage permet à l'apprenant d'apprendre autrement, c.à d. en prenant en charge son apprentissage. Elle lui donne la possibilité d'agir en autodidacte, comme, c'est à noter, il lui est demandé de le faire lorsqu'on l'incite à "faire du travail personnel", ou comme il doit le faire s'il ne peut ou ne veut perpétuellement s'inscrire à des cours de langue.

Il s'agit, comme il a été dit, d'une capacité qui s'acquiert. Comment ?

COMMENT APPRENDRE

Apprendre à apprendre peut se réaliser de bien des manières différentes. Nous nous contenterons ici de décrire une expérience de formation conduite par le C.R.A.P.E.L. dans une grande entreprise nationalisée française. Mais le lecteur trouvera dans les ouvrages cités en bibliographie d'autres comptes-rendus d'expérience, d'autres suggestions de procédures dont il pourra tirer profit.

Caractéristiques générales de la formation

Une formation ayant pour objectif le développement de la capacité d'apprendre peut être isolée, **indépendante** d'une formation en langue, ou au contraire **intégrée** à une formation en langue. Lorsqu'elle est indépendante, elle peut être proposée à l'apprenant **avant** qu'il ne s'engage dans un apprentissage de langue, **après** qu'il ait déjà commencé à apprendre une langue mais avant qu'il ne reprenne et poursuive cet apprentissage, ou **parallèlement** à cet apprentissage.

Dans l'expérience, la formation s'est située après un apprentissage de langue pour un premier groupe, parallélement à un apprentissage de langue pour un second groupe.

Une telle formation peut être **collective** (en grand groupe; en petit groupe) ou **individuelle.**

Dans l'expérience, la formation a concerné des groupes d'une quinzaine de personnes, de niveaux en langue hétérogènes (mais non

débutants), de statuts socio-professionnels variés, d'âges différents (de 25 à 50 ans).

Une telle formation peut être **extensive** ou **intensive.**

Dans l'expérience, elle s'est déroulée sur deux mois environ, à raison d'une demi-journée de trois heures par semaine.

Contenus de la formation

Les contenus (objectifs et activités) de la formation se sont situés dans les trois domaines répertoriés ci-dessus: domaines langagier et de l'acquisition/ apprentissage pour ce qui concerne les savoirs, domaine de la méthodologie d'apprentissage pour les savoir-faire.

Chaque séance comportait un travail sur les savoirs et sur les savoir-faire correspondants:

travail sur les savoirs: dans le domaine langagier comme dans celui de l'acquisition/ apprentissage, il s'agit, pour l'apprenant, de modifier si nécessaire ses **représentations** (connaissances internalisées), ses "idées reçues"; en conséquence, les activités proposées avaient pour double objet de **sensibiliser** les apprenants au micro-domaine abordé, pour leur permettre de prendre conscience de leurs idées reçues, et de les **informer** sur les connaissances actuelles dans le micro-domaine, pour leur donner la possibilité de modifier leurs représentations;

travail sur les savoir-faire: les savoir-faire s'acquièrent nécessairement par la pratique, en faisant ce que l'on veut apprendre à faire: "c'est en forgeant que l'on devient forgeron"; en conséquence, les activités proposées conduisaient les apprenants à résoudre des problèmes concrets de construction ou d'évaluation d'un programme d'apprentissage en mettant en pratique les savoirs qu'ils avaient, sinon encore acquis, à tout le moins découverts.

Exemples d'activités portant sur les savoirs langagiers

Exemple 1. Différence écrit/ oral.

a) Tour de table: faites-vous une différence entre "langue orale" et "langue écrite", et si oui laquelle ?

b) Observation de corpus en langue maternelle:

- lecture de la transcription d'un extrait d'entretien spontané; quelles sont vos réactions face à ce texte ?

- écoute de l'enregistrement de l'extrait: que pensez-vous de la manière de parler du locuteur ?

c) Synthèse:

- le comportement de lecteur adopté face à un texte écrit déclanche des attentes de "langue" écrite: le texte est jugé par rapport aux normes de l'écrit, ce qui fait dire de ce texte oral transcrit qu'il est "chaotique", "brouillon", truffé de phrases "mal construites", etc.;

- à l'écoute, le texte enregistré est apprécié selon les normes de l'oral, et l'on juge alors qu'il est "normal", que le locuteur "s'exprime bien", que ce qu'il dit est "clair;

- conclusion: l'oral ne doit pas se juger par rapport à l'écrit, et réciproquement; la langue orale et la langue écrite ont chacune leurs normes spécifiques.

d) Observation de corpus en langue étrangère:

- écoute d'une courte histoire drôle lue à haute voix: comment sait-on qu'il s'agit d'écrit oralisé ?

- écoute de la même histoire racontée: quelles différences peut-on noter par rapport à l'enregistrement précédent ?

- écoute d'un extrait de commentaire d'un guide s'adressant "officiellement" à un groupe de touristes, puis du même commentaire fait "informellement" à un ami de passage: quelles différences peut-on noter entre ces deux commentaires?

e) Synthèse:

- caractérisation de quelques spécificités comparées de l'écrit et de l'oral:

- il y a des variétés d'oral; elles dépendent de la situation, des rapports entre les interlocuteurs (niveaux, registres).

f) Conclusion générale:

on ne parle pas comme on écrit; on ne parle pas toujours de la même façon.

Exemple 2. Texte correct et texte approprié.

a) Production d'un corpus d'observation en langue maternelle:

- rédiger un paragraphe décrivant son emploi, ses fonctions, adressé à un ami-collègue travaillant dans une autre entreprise;

- rédiger un paragraphe décrivant son emploi, adressé cette fois-ci à une grande tante agée qui n'a pas fait d'études secondaires;

- rédiger un paragraphe analogue, adressé à un(e) neveu(nièce) d'une dizaine d'années.

b) Observation du corpus:

- parle-t-on des mêmes choses aux trois interlocuteurs ? pourquoi ?

- dans les cas où l'on parle des mêmes choses, les décrit-on de la même manière ? pourquoi ?

c) Synthèse:

- on adapte son texte en fonction de celui à qui on l'adresse, tant du point de vue du contenu que de la forme;

- le vocabulaire choisi dépend de celui à qui on s'adresse: on utilise donc des mots différents pour dire la même chose (notion de "mot juste" vs. notion de "mot approprié").

Exemple 3. Conventions socio-culturelles.

a) Tour de table: mise en commun des connaissances en matière de conventions qui régissent qui a le droit de dire quoi à qui, comment où et quand , du type: "on ne raconte pas d'histoires grivoises devant les enfants"; "on ne demande pas son âge à une dame"; "on ne parle pas de corde dans la maison d'un pendu" ...

b) Apport d'information: exemples de conventions non identiques de culture à culture, du type: en France, lorsque quelqu'un vous cède le passage pour entrer ou sortir d'une pièce, vous dites "Pardon"; en Grande-Bretagne, vous dites "Thank you"; en France, quand vous entrez dans un compartiment du wagon, dans le train, vous ne saluez pas à la cantonnade les voyageurs déjà installés; en Allemagne, vous le faites, et vous dites même au revoir en quittant le train.

c) Synthèse: pour bien parler, il ne suffit pas de bien connaître le code linguistique, il faut aussi maîtriser le code socio-culturel en vigueur dans une communauté communicative donnée.

Exemple 4. Qu'est-ce qu'acquérir une langue ?

a) Travail sur corpus:

- observer et répondre:
ek kum chuchu - le train arrive
ek namas chuchu - le train est très grand
nek kum niva chuchu - le train n'arrive pas
ek chuchu - c'est un train

comment dirait-on: "ce n'est pas un train" ?
i) *nek chuchu niva*
ii) *ek niva chuchu*
iii) *nek niva chuchu*
iv) *je ne sais pas*

- comment avez-vous procédé ?

b) Apport d'information: ce que vous avez fait ressemble à ce que l'on fait, non consciemment souvent,lorsqu'on apprend une langue: on cherche à s'expliquer comment cette langue fonctionne, à trouver quelle est sa grammaire; on ne contente pas de la reproduire par imitation pour l'apprendre par coeur.

c) Autres analyses de corpus et autres réflexions sur la manière dont on procède.

d) Conclusion générale: par comparaison des effets qu'auraient une acquisition de type behaviouriste et une acquisition de type cognitiviste, conclusions sur le modèle qui semble le mieux représenter la manière dont on acquiert réellement une langue.

Exemple 5. Stratégies d'apprentissage: mémorisation

a) Exercice: mémoriser, en trois minutes, dix mots d'une langue inconnue fournis.

b) Tour de table: comment avez-vous procédé ? Tout le monde s'y est-il pris de la même manière ?

c) Synthèse: il y a, à la limite, autant de façons de mémoriser du vocabulaire que d'apprenants, et toutes les façons se valent dans l'absolu mais non pour chacun.

Exemple 6. Stratégies d'apprentissage: techniques

a) Questionnaire: pour chacune des quinze affirmations qui figurent sur votre feuille, dites si elle s'applique parfaitement, en partie, ou pas du tout à votre cas:

J'apprends mieux en parlant avec les autres
J'apprends mieux avec des cassettes son
J'apprends mieux avec des cassettes video
J'apprends mieux en écrivant
J'apprends mieux en utilisant une grammaire
...

b) Tour de table: présentation des résultats et discussion.

c) Synthèse: nous avons chacun nos styles cognitifs et nos styles d'apprentissage privilégiés; vouloir contrarier ces préférences au prétexte qu'il doit y avoir une seule et unique manière de bien apprendre résulterait en une perte d'efficacité.

Exemple 7. Stratégies d'apprentissage: supports

a) Tour de table: quels sont, à votre avis, les caractéristiques d'un bon texte servant de support d'apprentissage ?

b) Apport d'information: les avantages des textes authentiques par rapport aux textes pédagogisés.

c) Tour de table et apport d'information: de quelles manières peut-on se servir d'un enregistrement authentique pour s'entraîner à la compréhension orale ? et pour améliorer sa prononciation ou son intonation ? etc.

Exemple 8. Savoir-faire: se définir un objectif.

Remarque. Toutes les activités portant sur les savoir-faire étaient pratiquées par les apprenants dans la période interséance d'une semaine. Elles étaient parfois lancées en cours de séance, et toujours examinées et évaluées au début de la séance suivante.

a) Pratique: définissez-vous un micro-objectif d'apprentissage en expression orale et essayez de l'atteindre en vous servant des documents fournis (extraits de manuels).

b) Evaluation: qu'avez-vous fait ? Jugez-vous que votre objectif était suffisamment bien défini pour travailler efficacement ?

Exemple 9. Savoir-faire: techniques.

a) Pratique: choisissez un des textes enregistrés sur la cassette qui vous est fournie et utilisez-le pour vous entraîner à la compréhension orale (donnez-vous un objectif et choisissez des techniques appropriées).

b) Evaluation: qu'avez-vous fait ? Avez-vous facilement trouvé comment utiliser la cassette ? Pourquoi avez-vous choisi ces techniques plutôt que d'autres ?

Exemple 10. Savoir-faire: synthèse.

a) Pratique: construisez-vous un mini-progamme d'apprentissage en compréhension et en expression orales que vous réaliserez en une quinzaine de jours (travail préparé en petit groupe avec l'aide d'un animateur).

b) Evaluation: qu'avez-vous fait ? que pensez-vous du programme que vous vous êtes défini ? comment vous y prendrez-vous pour mieux faire la prochaine fois ?

Ces quelques exemples, donnés à titre indicatif, montrent en quoi peut consister le contenu d'une formation ayant pour objectif le développement de la capacité d'apprendre. Ils montrent également, si besoin en était, que la formation de l'apprenant dans les deux domaines des savoirs ne conduit pas à faire de lui un linguiste, un socio-linguiste, un psycho-linguiste et un psychologue de l'apprentissage, mais simplement à l'"équiper" de représentations plus utiles pour la prise en charge de l'apprentissage que les idées reçues sur lesquelles il construit ses démarches d'apprentissage. Quant à la formation dans le domaine des savoir-faire, elle ne correspond qu'à une partie de la formation que reçoivent traditionnellement les enseignants, mais cette correspondance va de soi: un autodidacte n'est-il pas aussi quelqu'un qui est son propre maître ?

CONCLUSION GENERALE

La présentation qui fait l'objet des pages précédentes a volontairement été limitée à la description de ce que c'est qu'apprendre à apprendre, en termes de ce qu'il y a à apprendre et de la manière dont ceci peut être appris. Mais, comme nous l'avons dit, savoir apprendre est une

condition nécessaire mais non suffisante pour apprendre sans enseignement.

La mise en place de structures d'apprentissage auto-dirigé implique que l'on mette également en place:

d'une part, des ressources adéquates, dont l'apprenant qui saura apprendre pourra se servir (cf.les centres de ressources);

d'autre part, une formation des enseignants dont la tâche sera de former les apprenants et/ou de rassembler et de gérer les ressources mises à leur disposition.

Ces deux autres champs de réflexion ont déjà bien été explorés, en particulier au C.R.A.P.E.L., où nous avons acquis une bonne expérience et des centres de ressources et des formations d'enseignant. Mais ceci est une autre histoire.

BIBLIOGRAPHIE

C.R.A.P.E.L., *Mélanges pédagogiques,* Université de Nancy II, Nancy.

DICKINSON, L. *Learner Autonomy, 2 : Learner Training for Language Learning*. Authentik. Dublin 1992.

ELLIS, G., SINCLAIR, B. *Learning to Learn English. A course in learner training*. Teacher's book. Learner's book. C.U.P. 1989.

HOLEC, H. *Autonomie et apprentissage autodirigé. Terrains d'application actuels.* Conseil de l'Europe. Strasbourg. 1988

NARCY, J-P., *Apprendre une langue étrangère. Didactique des langues: le cas de l'anglais.* Editions d'Organisation. 1990.

WILLING, K. *Teaching how to learn.* National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, Syndney. 1989